

Comentario Crítico: Moliner y Fabregat (2021)

Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para la movilización del conocimiento en educación inclusiva

Juan Marcos García Aranzábal

3 de noviembre de 2025

1 Resumen del artículo

El estudio de Moliner y Fabregat (2021) explora los nuevos roles de los asesores psicopedagógicos especializados en educación inclusiva y las estrategias que desarrollan para movilizar el conocimiento investigativo hacia los centros educativos. Mediante metodología cualitativa con tres grupos focales, participaron asesores de los CEFIRE de la Comunidad Valenciana.

Principales hallazgos: Se identificaron seis roles clave: gestor de recursos formativos, líder transformador, dinamizador, acompañante (cercano y personalizado), formador (herramientas metodológicas actualizadas), y gestor administrativo (cuestionado por alejarlos de su función educativa). Las estrategias para movilizar conocimiento incluyen: redes de recursos virtuales entre asesores-centros-universidad, visitas pedagógicas (“En Ruta”) para observar buenas prácticas, apoyo a metodologías inclusivas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio, parejas pedagógicas), y visibilización de experiencias exitosas. Como retos plantean: mayor colaboración universidad-CEFIRE, implicar equipos directivos en formación, mejorar trabajo colaborativo, y conectar proyectos formativos con realidad escolar.

2 Análisis de roles

Los roles identificados trascienden la concepción tradicional del asesor como “experto” que prescribe soluciones, evolucionando hacia funciones colaborativas y transformadoras. Los

roles de gestor, líder, dinamizador, acompañante y formador comparten características proactivas, relaciones y orientadas al desarrollo docente. El rol de **acompañante** destaca por implicar presencia continuada, escucha activa y relaciones de confianza que incrementan participación y compromiso docente. El **rol administrativo**, aunque real, genera tensión al alejar a los asesores de su función educativa.

Diferencias con modelos tradicionales: Del modelo de experto al colaborativo (construcción compartida vs. prescripción técnica); de intervención puntual a acompañamiento sostenido; de provisión de recursos a mediación del conocimiento; del enfoque individual al sistémico (equipos directivos, claustros, redes interinstitucionales).

Competencias necesarias: Relacionales (escucha, empatía, facilitación grupal), liderazgo pedagógico distribuido, mediación y construcción de redes, gestión del conocimiento (traducir investigación a práctica), metodológicas (dominio de estrategias inclusivas), reflexivas, organizativas, y compromiso ético con equidad y justicia social.

3 Estrategias de asesoramiento

Redes de recursos: Espacios virtuales accesibles que centralizan y comparten recursos educativos inclusivos. Los asesores actúan como “palanca intermedia” entre universidad (productora de conocimiento) y centros (implementadores), facilitando circulación multidireccional del conocimiento como curadores y traductores.

Visitas pedagógicas (“En Ruta”): Permiten observar directamente prácticas inclusivas en otros centros. Basadas en aprendizaje situado y modelado, resultan más convincentes que formaciones teóricas al demostrar viabilidad en contextos reales y generar comunidades de práctica horizontales entre profesionales.

Apoyo a metodologías inclusivas: Promoción de aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio y parejas pedagógicas (co-enseñanza), incluyendo formación teórica, acompañamiento en implementación, provisión de materiales y retroalimentación formativa, vinculando investigación universitaria con aplicaciones prácticas.

Visibilización de buenas prácticas: Identificación, documentación y difusión de experiencias exitosas que ya existen en centros, reconociendo el conocimiento práctico docente y creando “cadenas de transmisión” entre centros.

Valoración: Estas estrategias presentan alto potencial por fundamentarse en principios pedagógicos sólidos (aprendizaje situado, construcción social del conocimiento, contextualización). Sin embargo, requieren inversión temporal, coordinación compleja, recursos financieros y voluntad política. La eficacia depende de factores contextuales (implicación directiva, cultura colaborativa, estabilidad docente) y existe riesgo de implementación superficial sin transformaciones profundas de creencias y culturas escolares. Falta evaluación rigurosa del impacto real.

4 Relación con los enfoques teóricos

El artículo se enmarca predominantemente en el **modelo colaborativo de asesoramiento**, caracterizado por construcción compartida de conocimiento, interdependencia, horizontalidad y respeto mutuo. Elementos presentes: reciprocidad (acompañante vs. experto prescriptor), trabajo conjunto (parejas pedagógicas, seminarios), contextualización (adaptación a necesidades reales), empoderamiento docente (incrementar capacidades propias) y reflexión sobre la práctica. Incorpora elementos del **modelo de facilitación** (gestor de recursos, mediador investigación-práctica) y componentes del **modelo de intervención** (formador en metodologías específicas), aunque integrados en marcos colaborativos.

Perspectiva predominante: psicopedagógica sociocrítica y constructivista. Integra conocimientos psicológicos y pedagógicos; posición transformadora orientada a justicia social y equidad (concepción como agentes de cambio); aprendizaje docente como proceso activo, situado y social (visitas, comunidades de práctica, reflexión colectiva); comprensión ecológico-sistémica (múltiples niveles: equipos directivos, claustros, redes interinstitucionales). Se distancia de enfoques técnicos/clínicos centrados en déficits individuales, adoptando mirada institucional, curricular y comunitaria de la inclusión.

Comparación con otros modelos: Frente al modelo clínico (terapéutico individual), el enfoque es sistémico, pedagógico y colectivo. Difiere del modelo de programas estandarizados por ser flexible y contextualizado. Contrastar con el modelo de consulta conductual por ser más horizontal, sostenido y centrado en transformación de concepciones. Rechaza el modelo tecnológico/experto que diagnostica y prescribe verticalmente. El modelo colaborativo genera mayor compromiso docente y soluciones

contextualizadas, pero consume más tiempo y requiere habilidades relacionales complejas.

5 Valoración personal

Aportaciones: El estudio documenta la figura emergente del asesor en inclusión, caracteriza roles complejos orientando formación de futuros asesores, conecta investigación-práctica dando voz a profesionales, identifica estrategias concretas y transferibles, plantea retos prospectivos (colaboración universidad-centros, implicación directivos, evaluación impacto), fundamenta empíricamente el modelo colaborativo, y operacionaliza la “movilización del conocimiento” en acciones específicas.

Fortalezas: Metodología cualitativa apropiada (grupos focales capturan matices y construcciones colectivas), participantes relevantes con experiencia directa, contextualización clara facilitando interpretación situada, articulación fluida teoría-práctica, y aplicabilidad directa para formación de asesores y políticas.

Limitaciones: Muestra reducida de una comunidad autónoma limita transferibilidad; ausencia de triangulación (falta voz docentes, directivos, alumnado); falta observación directa de prácticas reales; ausencia de evaluación de impacto efectivo en cambios docentes o mejoras en inclusión; posible sesgo de deseabilidad social (roles aspiracionales vs. reales); escasa problematización del concepto polisémico “inclusión”; perspectiva centrada en formación con menos atención a trabajo con familias o coordinación intersectorial.

Aplicabilidad: Como futuro docente de secundaria, comprendo el sistema de apoyo disponible, valoro el desarrollo profesional continuo mediante visitas pedagógicas y seminarios, me abro a colaboración como práctica colectiva, puedo participar activamente en redes profesionales compartiendo experiencias, y refuerzo compromiso con inclusión desarrollando competencias metodológicas (aprendizaje cooperativo, diseño universal).

Propuestas de mejora: Estudios longitudinales de centros asesorados; triangulación multiperspectiva; observación directa etnográfica; evaluación rigurosa de impacto en prácticas docentes y aprendizaje; comparativos internacionales; formación especializada de asesores; investigación específica en secundaria; rol de tecnologías digitales; análisis de políticas educativas; estrategias para superar resistencias; protocolos colaboración universidad-CEFIRE; reducción carga administrativa; formación directivos en liderazgo

inclusivo; sistematización de visitas pedagógicas.

6 Referencias

Moliner, O., y Fabregat, S. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para la movilización del conocimiento de la investigación en educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59-75. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/30740>